

Departamento de Ciencias de la Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata  
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas  
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

## **Saberes pedagógicos y formación de profesionales en la actualidad**

**Fernández, Mónica**

moniferpais@yahoo.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

La Pedagogía y la formación docente se encuentran en la actualidad interpeladas por la crisis de los sistemas educativos en América Latina. Esta situación habilita la reflexión en torno a nuevas definiciones acerca de qué lugar le cabe a la educación en la sociedad actual y la configuración de un campo del saber cuyas fronteras se muestran cada vez más dinámicas y en expansión. Mis búsquedas giran en torno a la preocupación sobre la articulación saberes de la pedagogía y saberes de otras disciplinas en la enseñanza. Qué repertorio pedagógico debe conocer un estudiante de las ciencias exactas por ejemplo, para convertirse en docente? Cómo encontrar los modos de iniciar relaciones dialógicas en la formación de profesionales? Cómo favorecer la transmisión del saber docente a quienes no asumen la docencia como principal interés? Qué debe poner a disposición de los estudiantes una cátedra de pedagogía que forma docentes? Qué debe conocer el pedagogo para hacer buenas intervenciones profesionales? Se garantizan buenas prácticas profesionales si sólo se trabaja en pos de la meritocracia académica? El inicio de un recorrido por algunos de los principales debates actuales en torno a la formación profesional, nos ayudarán a intentar respuestas a estos interrogantes. Al mismo tiempo, me pregunto cómo dejar de lado cierta sacralización de los saberes de la pedagogía, los usos y costumbres de su escritura a fin de poder mantener mejores encuentros con los actores del sistema. Sabemos la valoración del saber en el circuito académico está alejado de la valoración en el espacio escolar, en algunas ocasiones la dificultad para encontrarnos con el otro, para leer su realidad desde las Universidades hace dificultosa la transmisión. Solemos encontrar estudiantes de profesorado que piensan la educación despojada de responsabilidad política propia de la práctica de enseñanza. Es allí dónde llamamos la atención y asumimos la importancia que le cabe a la formación profesional ante las nuevas demandas sociales.

**Palabras claves:** pedagogía- saberes- formación- profesionales- transmisión

La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

ISSN 1853-9602

## Saberes pedagógicos y formación de profesionales en la actualidad

La Pedagogía y la formación docente se encuentran en la actualidad interpeladas por la crisis de los sistemas educativos en América Latina. Esta situación habilita la reflexión en torno a nuevas definiciones acerca de qué lugar le cabe a la educación en la sociedad actual y la configuración de un campo del saber cuyas fronteras se muestran cada vez más dinámicas y en expansión. Como señala Miguel Duhalde<sup>1</sup>, repensar la formación docente implica asumir que las proposiciones hechas deben ser resignificadas aceptando su movilidad, su permanente dinamismo.

La cuestión de la Pedagogía y la formación docente implica articulaciones complejas como todo hecho social e histórico. Así, la idea de historicidad establece, según Hugo Zemelman que “*el gran problema del conocimiento social es construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia*”. (Zemelman, 2001) En este sentido, es necesario volver a revisar los modos en qué se desarrolló el vínculo de la Pedagogía con la formación de profesionales de la educación. La categoría saberes pedagógicos abre interrogantes acerca del lugar que ocupa la pedagogía en la formación de profesionales, en la construcción y transmisión de saberes. Al mismo tiempo, que nos ayuda a establecer los modos de concebir qué son los saberes e indagar acerca de los *saberes socialmente productivos* como modo directo de establecer relaciones conceptuales con los saberes que caracterizan otras profesiones y oficios.

### Acerca de los saberes socialmente productivos

La categoría *saberes socialmente productivos*<sup>2</sup> es utilizada en lugar de “saberes productivos”<sup>3</sup>, porque es “*lo social*” lo que estructura el relato de vida de los sujetos, lo que le otorga a esos saberes estatus distintos y, por supuesto, una productividad distinta. Esto implica, en primer lugar, volver a pensar en los procesos de construcción identitaria de los sujetos sociales, ya que los saberes socialmente productivos son parte

---

<sup>1</sup> Duhalde, M. Formación docente y pedagogías críticas. Consultado el 26/05/11

<sup>2</sup> Saberes Socialmente Productivos: “un primer intento de aproximación a la categoría saberes socialmente productivos permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “*habitus*” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya *conocido* por la sociedad. Producir proviene del latín *producere* y, más puntualmente, se trata de saberes que engendran, que procrean y tiene una fuerte vinculación con elaborar y *fabricar*. Saberes socialmente productivos son aquellos que, usando una frase de John Dewey, “la razón deja de ser una facultad remota e ideal y significa todos los recursos por los cuales se hace la actividad fecunda en significado”.”, en Puiggrós, A., Gagliano, R. (dir) y otros, La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina, ed. Homo Sapiens – APPEAL, Rosario, 2004

<sup>3</sup> Históricamente se define *saberes productivos* como “aquellos conocimientos que se aplican a la obtención de productos que pueden ser consumido por sectores amplios”

de su cimentación. Al mismo tiempo, es en la historia larga y en los procesos colectivos en donde podemos visualizar la productividad social de los mismos. En ese sentido, no cualquier saber puede pensarse como saber socialmente productivo, sino que es necesario descubrir aquellos momentos históricos de nuestros países en donde la conformación del campo social haya potenciado determinadas configuraciones, a través de la producción de una trama social democrática. Por ello, es necesario evidenciar las alianzas sociales, productivas y socialmente productivas que generan tejido social y fundan nuevos intereses.

Desde una perspectiva filosófica, se tiende a reservar el nombre de saber, a “(...) una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un sujeto, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio criticable y revisable) (...) el saber entendido como una *afección*” (J. Ferrater Mora, 2004).

En términos spinozianos una *afección* es la envoltura del afecto o del hecho afectivo; y la duración, el fenómeno del paso (la transformación) de un estado a otro, le es característico<sup>4</sup>.

Una *afección*, que interpela a los sujetos, en tanto desafía a transformar sus maneras de aprehender al mundo, de actuar. Esta forma de entender el saber, ya no como una construcción meramente cognitiva y mecánica y esencialmente individual; sino como hecho afectivo y por tanto colectivizable. Su esencia es únicamente su *potencia*, se identifica con ella, propone recuperar las experiencias de los sujetos en situación en tanto son experiencias de vida articuladas a sus propias biografías y a la biografía colectiva. Así la centralidad del objeto de investigación está en la inscripción que algunos saberes del trabajo (ST) encuentran en la historia de colectivos en los que se identifican; potenciando una posibilidad de transformación de la realidad en la que actúan.

La idea de “Saberes Socialmente Productivos (SSP)” es nuestra preocupación sólo a partir de su rasgo colectivizable. Lo socialmente productivo entendido como aquello que es socialmente beneficioso para el conjunto social, o al menos para la mayoría. Si esto no sucede, ¿de qué productividad social se habla?, si la entendemos más como la producción simbólica de colectividad, que como la simple producción de objetos materiales y simbólicos<sup>5</sup>. En este sentido, lo socialmente productivo asume la experiencia colectiva, el saber colectivo como el capital o el patrimonio fundamental para garantizar una herencia, que no solo implica saberes sino también tradición e identidad.

---

<sup>4</sup> “Toda potencia es acto, activa, y en acto. La identidad de la potencia y del acto se explica porque la potencia no puede separarse de un poder de *afección*, y este se encuentra constante y necesariamente satisfecho por las *afecciones* que lo realizan” (Deleuze, 2001: 119). Ver también Deleuze (2004), págs. 51, 71 y 81.

<sup>5</sup> El saber colectivo sin embargo, es un saber social, (de hecho podríamos decir: saber colectivamente productivo) pero no es inherentemente productivo; este último factor que le concede movimiento al concepto requiere primero una tematización y revisión. Hablamos de productividad social incluyente (construcción de redes sociales). En este sentido lo económicamente productivo es netamente social, contrariamente a ceñir el término a su rentabilidad económica.

En el caso del campo de la pedagogía, podemos hablar de saberes socialmente productivos ya que asumen la experiencia colectiva en la producción y al mismo tiempo, son útiles y valiosos para la sociedad en tanto esta asume a la educación como actividad necesaria e irremplazable.

El saber de la pedagogía dice Serra, podría pensarse entonces como un saber que altera – que transforma los sujetos de los que habla-, pero a la vez como un saber parcial o incompleto, en el sentido de unas instrucciones insuficientes y hasta obsoletas en relación a sus efectos. Lo que no es más que decir que no somos dueños de lo que el saber que tenemos produce, no somos dueños de sus efectos (Serra, 2010). Existe una imposibilidad de estabilizar los saberes dinámicos de la transmisión; enseñar no es seguir un conjunto de instrucciones bien definidas. Esa es sólo una arista de la cuestión, hay algo que hace a cómo cada uno imprime sus modos para decir y hacer que también hace al enseñar; y eso, no se puede transmitir es inherente al sujeto, a su “modo de ser”. Nuevamente diremos con Freire, con dignidad siguiendo los propios principios y agregamos asumiendo la responsabilidad que tenemos porque finalmente nos intrumetemos en la vida de los otros.

Retomando la idea de capital cultural, diremos que transmitido en la escuela tiene la potencialidad de modificar a los sujetos, enseñándoles a reconfigurar los procesos naturales y sociales, presentándose como alternativa a los saberes provenientes de la enciclopedia. Los “saberes socialmente productivos” se enseñan y aprenden dentro y fuera de las instituciones, de manera formal e informal, y se transmiten intra e intergeneracionalmente, implicando a las familias, a las organizaciones y a las personas. Estos saberes - aunque incluyen las competencias técnicas formales - desbordan esa categoría para inscribir competencias adquiridas en dimensiones sociales más amplias, desde la familia hasta la empresa. Los saberes socialmente productivos determinan la capacidad de respuesta de los sujetos a las oportunidades y obstáculos que el medio social les presenta (Puiggrós, 2003).

Es siguiendo los planteos de Paulo Freire, que asumimos que nuestra condición de sujetos insertos en la sociedad nos llama a posicionarnos críticamente en ella, diferenciándonos del animal en su condición de inmersión. Así; está en juego la posibilidad de la transmisión, de la tramitación de la herencia de saberes de una generación a otra. Esta tarea es una tarea política. Enseñar es un acto político y es ineludible el compromiso que implica a quiénes lo llevan adelante.

### **Acerca de las tensiones entre saberes y competencias**

En la actualidad en el campo de la educación y el trabajo, se presentan fuertes distinciones entre competencias y saberes aún cuando no se han saldado las discusiones teóricas al respecto, resulta necesario vincular el campo de la formación para la enseñanza con el del trabajo.

En recientes trabajos sobre el tema, las competencias laborales han sido definidas en distintos momentos y por diferentes autores. Compartimos algunas de esas definiciones, elegidas por Mercado:

*“... una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones” (Perrenaud, 2000 en Vargas Zúñiga, 2006:148).*

*“... es una capacidad, susceptible de ser medida, necesaria para realizar un trabajo eficazmente...” (Marelli, 2000 en Vargas Zúñiga, 2006:148)*

*“[es] una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior...” (Spencer y Spencer, 1993 en Vargas Zúñiga, 2006:148)*

*“...conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad” (Rodríguez y Feliú, 1996 en Vargas Zúñiga, 2006:148)*

*“Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto (...) bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” (Ansorena Cao, 1996 en Vargas Zúñiga, 2006:148)*

*“El ejercicio de la competencia pasa por situaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento (más o menos conciente y rápidamente) y realizar (de modo más o menos eficaz) una acción relativamente adaptada a una situación” (Vargas Zúñiga, 2006:149)*

Finalmente hay que sumar una definición de CINTERFOR a quien se puede considerar el interlocutor principal en los debates sobre competencias laborales: *“... toda competencia es una **compleja articulación** de capacidad de respuesta “correcta” y exacta ante pruebas o demandas formalizadas, de capacidad de juicio, esto es, de argumentar, explicar e interpretar cuestiones opinables y de capacidad de solucionar problemas o situaciones imprevisibles” (Rojas, 1999:36)*

Vargas Zúñiga, a su vez destaca la importancia que se le da al componente movilizador del saber en las competencias laborales. No basta con saber hacer. El saber se visualiza, se mide en la acción. Tal vez por ello la forma más común de iniciar una definición es con el término “capacidad”. El individuo es capaz o no lo es.

Y se considera como un valor agregado a esa capacidad de realizar distintas acciones las habilidades que los individuos muestren para plantear discusiones, tomar decisiones y también las conductas que exhiban durante el desempeño de tales acciones. Pero,

*“... la sola capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, requiere además la llamada ‘actuación’, es decir, el valor añadido que el individuo competente pone en juego y que le permite ‘saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente’. En una concepción dinámica, las competencias se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente en un contexto. En esta concepción, la competencia está en la cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano” (Vargas Zúñiga, 2006)*

Según Sessano y equipo, los *saberes del trabajo* aluden a que “... en tanto conjuntos de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios -individual o colectivamente- para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos.” Los saberes del trabajo están vinculados con el individuo que los posee pero también forman parte del colectivo ya que ese fue su origen. “Se trata de cadena de saberes, que concatenados se expresan, y que no es posible pensarlos desde individualidades” (Sessano, Telias, Ayuso 2006). Son históricos y situados, al mismo tiempo que sociales, colectivos.

CINTERFOR, en la voz de Pedro Daniel Weinberg y de Fernando Casanova plantea para el caso de la formación para el trabajo que nos encontramos ante una crisis del modelo monopólico de formación profesional vinculado a la educación desde que explotó la oferta educativa de formación profesional en los últimos años tanto en el sector público como en el sector privado. El modelo tal como lo conocíamos ha perdido vigencia y hoy estamos ante una demanda diferenciada cuando hablamos de formación profesional. La formación profesional se caracterizó por transmitir habilidades, destrezas y conocimientos tecnológicos para los trabajadores calificados y semicalificados y lo que hoy se necesita es atender a una nueva cultura del trabajo y la producción en la perspectiva de un proceso de formación continua, según los autores.

Antelo y Alliaud, al referirse al tema abrevan de la obra de Perrenoud, quién afirma que las competencias son las capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza; mientras que ellos mismos prefiere llamarlas capacidades básicas. Estas capacidades están caracterizadas por ser un repertorio para la acción, una suerte de instrumental básico que sirve para sortear obstáculos que los experimentados han superado con éxito (Antelo, 2009).

Nos preguntamos si para el campo pedagógico, si existe un vínculo entre las competencias necesarias para enseñar y los saberes socialmente productivos y apostamos a la presencia ya no sólo de un instructivo que podría estar hecho por un experto; desechamos la receta y propiciamos lo colectivo, la transmisión de herencias de un saber construido entre varios.

## **Acerca de la transmisión a los otros que son los futuros profesionales**

La experiencia de trabajo en las Cátedras universitarias con estudiantes de profesorado de distintos campos del saber resulta un interesantísimo desafío, ya que implica dar y transmitir a los otros aquellos saberes que consideramos necesarios para la enseñanza. Los interrogantes que allí surgen tienen que ver con qué lugar ocupan las distintas perspectivas; es decir, la psicoanalítica, la instrumental, la político-filosófica y la pedagógica. Consideramos que son todas las que deben estar garantizadas para ser buenos docentes. Entonces nos preguntamos qué lugar le cabe a la pedagogía, ¿podríamos decir que es más importante conocer acerca de las teorías críticas que del deseo de enseñar? Así, podríamos enumerar algunas preguntas más, a sabiendas que no hay respuestas únicas. En este caso, nos detendremos en la cuestión de la pedagogía aunque ello implica una elección arbitraria a los fines de esta presentación.

Jean Piaget, en su texto *Psicología y pedagogía* (Piaget, 2001) comparte esta inquietud aportando varias reflexiones de las que nos valdremos. En el primer caso, el plantea que las principales figuras reconocidas en la historia por sus aportes a la educación occidental no provienen del campo de la pedagogía sino de otros campos del saber. A saber, “Comenius creó y dirigió una escuela, pero su formación era teológica y filosófica. Rousseau no dio clases y, si tuvo hijos, se sabe que se ocupó muy poco de ellos. Froebel, el creador de los jardines de infancia y defensor de una educación sensorial (por otra parte, muy insuficiente), era químico y filósofo. Herbart era psicólogo y filósofo. Entre los contemporáneos, Dewey era filósofo, María Montessori, Decroly, Claparède, eran médicos, y los dos últimos, además psicólogos. Pestalozzi, quizás el más ilustre de los pedagogos que era únicamente educador (muy moderno, por otra parte) no ha inventado realmente nada nuevo en cuanto a métodos o procedimientos, a no ser acaso, el empleo de pizarras, y aún por razones de economía” (Piaget, 2001). Finalmente el autor, advierte sobre la habitual relación entre pedagogía y psicología y la consecuente escasa investigación estrictamente pedagógica. Nos resultó interesante traer estas reflexiones de Piaget, ya que de alguna manera el epistemólogo manifiesta las dificultades de las articulaciones posibles dentro del campo de la pedagogía como ciencia deudora de otros campos del saber. Lo mismo que sucede, podríamos decir azarosamente con la psicología, acontece con la política y la lingüística.

En todo caso, debemos asumir que no hay posibilidad de transmisión de saberes pedagógicos sin aportar lecturas que se complementan y que no forman parte de un programa de Pedagogía. Resulta necesario asumir que la Formación profesional requiere en primer lugar de expertos en la disciplina a enseñar. No podemos imaginar docentes que enseñen geografía y no sepan de modo cabal los contenidos a enseñar; sin embargo, sí podemos imaginar un profesor de escuela secundaria que cuando enseña geografía no asume la importancia de mostrar a los ciudadanos en formación las implicancias del compromiso territorial. Referimos, a hacerlo no sólo en términos de soberanía, porque la escuela esto sabe hacerlo muy bien como dispositivo social de



disciplinamiento; sino, que pensamos en la transmisión del compromiso social que asume la asignatura. No olvidemos que demostrar la experticia en un tema no nos convierte en buenos “enseñantes”.

La transmisión implica la presencia de un transmisor, de otro a quién se “le transmite” y un objeto a transmitir. En este caso, el que transmite nos dice Laurence Cornú es un “pasador” lo que le significa su finitud. La transmisión se juega en lugares que no son equivalentes; pasamos un objeto porque se nos pasará el tiempo de tenerlo en nuestras manos. Así, la transmisión no es modalidad de transmisión con el objeto. No es la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber; sino, que es la pasión o el fastidio lo que hace a la transmisión: el objeto de la transmisión será transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga (Cornú, 2004). Entonces en la transmisión hay sujeto, es decir hay reconocimiento de unos y otros en reconocimiento recíproco; hay palabra mediadora.

En el caso de la transmisión y su vínculo con la enseñanza en los espacios con formato escolar es necesario apelar a un discurso de búsqueda ética que interpele sus sentidos y no imponga un “deber ser”. En este sentido, los saberes de los que se vale la pedagogía ya tienen una primer aduana por la que pasar y a la que respetar. La pedagogía debe asumir la responsabilidad exigida por el nacimiento, como dice Hannah Arendt, por la venida al mundo de los recién llegados. Estos niños y niñas se recrean en los adolescentes y jóvenes del profesorado, resignificando su potencialidad como sujetos históricos. Allí, cabe retomar palabras de Freire y con retoma la necesidad de asumir un rol político antes que sólo pedagógico ante las nuevas generaciones y en diálogo con la comprensión de la singularidad territorial e histórica.

Al mismo tiempo, me pregunto cómo dejar de lado cierta sacralización de los saberes de la pedagogía, los usos y costumbres de su escritura a fin de poder mantener mejores encuentros con los actores del sistema. Sabemos la valoración del saber en el circuito académico está alejado de la valoración en el espacio escolar, en algunas ocasiones la dificultad para encontrarnos con el otro, para leer su realidad desde las Universidades hace dificultosa la transmisión. Solemos encontrar estudiantes de profesorado que piensan la educación despojada de responsabilidad política propia de la práctica de enseñanza. Es allí donde llamamos la atención y asumimos la importancia que le cabe a la formación profesional ante las nuevas demandas sociales.

Resulta una dificultad ineludible referir al desafío de la formación permanente, no sólo en cuanto al diseño de dispositivos que ocupa gran parte de las actividades de los pedagogos dedicados a esta tarea, sino que pensamos en la complejidad que acompaña a los intentos por interpelar, por convocar a los sujetos que tienen algo para transmitir para que concreten esa postura ética necesaria para su desarrollo. En este caso, alertamos acerca de la necesidad de que la pedagogía haga un aporte que invite a reflexionar más que a cumplir, un aporte que ayude a no perder de vista “el cara a cara pedagógico” como diría Meirieu (Meirieu, 2009).



De todos modos, es necesario aclarar que al hablar de saber pedagógico a transmitir no hablamos de didáctica. Hablamos de los saberes del cómo, qué, para qué y cuándo enseñar por enunciar algunas preguntas. En este caso asumimos la transmisión como “solidaridad intergeneracional” que contribuye a la construcción histórica de oportunidades. Por un lado, a los futuros docentes; y por el otro, a las generaciones que recibirán la educación que debe ser emancipadora (Puiggrós, 2007). Para que ello ocurra, no basta con leer a los pedagogos críticos, a Freire y muchos otros; es necesario volver la mirada sobre las prácticas a fin de desnaturalizarlas y repensarlas. Los sujetos aquí involucrados no son sólo los de la escuela: son los *pedagogos*. Son estos últimos los que se deben una revisión de los aportes teóricos que hacen a sabiendas de la amenidad que los vincula con los destinatarios de las mismas.

Los pedagogos destinan y dedican sus escritos en la mayoría de los casos a los/as profesores/maestros/as y aún cuando muchos han sido, también en la mayoría de los casos profesores/maestros dentro del formato escolar, el tiempo de sus producciones son anacrónicas. Así, se convierten en casi los únicos profesionales que producen conocimiento en un espacio ajeno al de la práctica. Es así, que si no logran establecer una relación dialógica con los destinatarios asumen la presunción de estar repartiendo un puñado de saberes para que los profesores/maestros aprendan a su vez a repartir otros a los estudiantes. Entendemos por enseñanza algo distinto al reparto; creemos en la construcción histórica y en la apropiación en primera persona de cada sujeto. No hay algo a recibir, sino hay algo a transformar; hay algo a producir y esos son saberes que se valdrán de conocimientos, cuya producción a su vez es situada e histórica.

No nos queda sino un compromiso con las generaciones de educadores por venir, futuros trabajadores que asuman la tarea de enseñar como compromiso social y los vínculos con los otros como encuentros dialógicos. Abandonamos las arrogancias de un campo que se postula muchas veces por encima de la práctica educativa concreta, desconociendo el valor de los sujetos en la transmisión. Apostamos al porvenir y a las posibilidades de establecer nuevos vínculos pedagógicos recreando los saberes necesarios para alcanzarlo.

## Bibliografía

- Antelo, E. y Alliaud, A. *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagogía y formación*. Aique, Buenos Aires
- Cornú, L. (2004) Transmisión e institución del sujeto. En Frigerio, G. y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la comunicación en acción*, Noveduc, Buenos Aires
- Ferrater Mora, J. (2004) Diccionario de Filosofía. Tomo IV. Editorial Ariel. Barcelona.
- Meirieu, P. (2009) Carta a un joven profesor. Graó, Barcelona
- Piaget, J. (2001) Psicología y pedagogía, Crítica, Barcelona.
- Puiggrós, A. (2003) El lugar del saber, Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2007) Cartas a los educadores del siglo XXI, Galerna, Buenos Aires.

- Rojas, E. (1999) El saber obrero y la innovación en la empresa, Cinterfor, OIT, Montevideo
- Serra, S. (2010) ¿Cuánto es una pizca de sal? En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados*. del estante editorial, Buenos Aires
- Sessano, P. Telias, A. y Ayuso, M .L. Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviarios, Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, Argentina, 10, 11 y 12 de Agosto de 2006
- Vargas Zúñiga (2006) Competencias en la formación y en la gestión del talento humano. Anales de la Educación Común, Publicación de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, N° 5, Tercer Siglo, Año 2, Diciembre. Citado por Mercado, M. B. (2009) Trabajos que definen competencias. Saberes que configuran trabajadores. En Puiggrós, A. (dirección) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Galerna, Buenos Aires
- Weinberg, P., Casanova, F. (1996) Formación y trabajo: de ayer para mañana, Cinterfor, Montevideo
- Zemelman, H. (2001) Pensar lo teórico y pensar lo epistémico. Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericana, conferencia dictada en la Universidad Ciudad de México, DF,